

Revue
internationale
d'éducation de Sèvres

Revue internationale d'éducation de Sèvres

42 | septembre 2006
L'éducation artistique

Le poids de la tradition, les enjeux d'une modernisation

L'enseignement de l'art et du design en Angleterre

The weight of tradition, the stakes of modernization.. The teaching of art and design in England

El peso de la tradición : desafíos de la modernización.. La enseñanza del arte y el diseño en Inglaterra

John Steers

Traducteur : Robert Elbaz



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1098>

DOI : 10.4000/ries.1098

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2006

Pagination : 95-107

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

John Steers, « Le poids de la tradition, les enjeux d'une modernisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 42 | septembre 2006, mis en ligne le 16 décembre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1098> ; DOI : 10.4000/ries.1098

Le poids de la tradition, les enjeux d'une modernisation

*L'enseignement de l'art et du design en Angleterre**

John Steers

Depuis la mise en place du *National Curriculum* (Programmes nationaux), suite à la Loi de réforme de l'éducation de 1998, un découpage des disciplines artistiques enseignées a progressivement été élaboré et des objectifs généraux ont été formulés qui sont révélateurs de tensions, tant dans la philosophie qui les inspire que dans leur conception et dans les pratiques auxquelles ils donnent lieu¹.

DES OBJECTIFS INSCRITS DANS LE *NATIONAL CURRICULUM*

Le Programme national s'applique aux élèves suivant une scolarité obligatoire dans des établissements publics ou à caractère religieux. Le programme actuel s'est fixé deux objectifs généraux : premièrement, donner à tous les élèves une chance d'apprendre et de réussir. Deuxièmement, promouvoir le développement spirituel, moral, social et culturel des élèves, tout en les préparant aux responsabilités, aux expériences et aux prises d'initiative que la vie exige. Le programme détermine le contenu de ce qui sera enseigné et fixe des objectifs d'acquisition en cours d'apprentissage. Il détermine enfin de quelle façon ces performances seront notées et évaluées.

Des programmes officiels théoriquement riches

L'objectif d'apprentissage intitulé « Connaissances, compétences et compréhension » pourrait commodément être utilisé pour toute matière inscrite au programme. Cependant, il englobe quatre filières plus spécifiques qui sont : « recherche et création en art, artisanat et design », « exploration et développement des idées », « évaluer et développer son travail » ainsi que « connaissances et compréhension ». De façon schématique, le programme combine des activités pratiques menées en atelier avec des études théoriques critiques et contextuelles.

* Article traduit par Robert Elbaz.

1. La dernière modification des programmes nationaux en ce qui concerne les enseignements artistiques date de 2004.

Le programme de l'année 2000 comprenait pour la première fois une déclaration sur l'importance supposée de chaque matière. « L'art et le design stimulent la créativité et l'imagination. Ils procurent des expériences visuelles, tactiles et sensorielles ainsi qu'une manière unique de comprendre le monde et d'interagir avec lui. Les élèves utilisent les couleurs, les formes, les textures, les structures et différents matériaux et procédés pour communiquer ce qu'ils voient, ressentent et pensent. Par l'intermédiaire des activités artistiques et de design, ils apprennent à poser des jugements de valeur pertinents et à prendre des décisions d'ordre esthétique et pratique. Ce faisant, ils s'impliquent activement dans le modelage de leur environnement. Ils explorent les idées et la signification des œuvres d'artistes, d'artisans et de designers. Ils découvrent les rôles et les fonctions divers de l'art, de l'artisanat et du design dans la vie contemporaine, dans différentes cultures et à différentes époques. Le plaisir que procurent les arts visuels, leur compréhension et leur juste appréciation ont le pouvoir d'enrichir notre vie, personnelle ou publique. »

LE POIDS DES ORTHODOXIES ET DES CONSERVATISMES

Selon l'*Office for Standards in Education (OFSTED)*², l'art et le design avaient en 2005 la plus forte proportion d'enseignements d'excellente ou de très bonne qualité parmi toutes les matières du programme national, aux niveaux seuils 3 et 4³. L'Inspecteur général des Écoles de Sa Majesté, David Bell, a déclaré « (applaudir) les efforts de tous les enseignants, en particulier ceux d'enseignement artistique et de design, qui travaillent si efficacement à la réussite de nos jeunes élèves. »⁴

Incontestablement, la plus grande partie de l'enseignement artistique et du design dispensé en Angleterre, ainsi que les enseignants eux-mêmes, sont excellents. Cependant, tout en nous félicitant de cette réussite, nous devons prendre conscience que cette excellence n'est pas nécessairement la norme. La généralité des pratiques laisse souvent une marge considérable d'amélioration et de sérieuses réserves ont été émises depuis des décennies par les examinateurs, les conseillers, les inspecteurs et les universitaires à propos de la prééminence de l'orthodoxie relative à l'approche pédagogique de l'art et du design. Ces appels répétés à réévaluer et réformer les pratiques pédagogiques datent d'au moins trente-cinq ans. Depuis plus de vingt ans, de nombreux collaborateurs de l'*International Journal of Art and Design Education* ont attiré, de façon répétée,

2. Agence pour la qualité de l'enseignement.

3. Pour une description du système éducatif anglais, voir Cécile de Bouttemont, « Le système éducatif de l'Angleterre et du Pays de Galles », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 33, septembre 2003, pp. 139-147.

4. *Department for Education and Skills (DfES)*, (Département de l'éducation et des compétences) 2000.

l'attention sur les problèmes qui exigent une solution, sur la nécessité de re-conceptualiser l'enseignement artistique et du design ainsi que sur celle d'une réforme fondamentale.

Une orthodoxie enracinée

Aucune véritable réforme n'a permis à ce jour de faire des progrès significatifs. Il est facile d'abonder dans le sens de Landowski qui faisait observer, non sans un certain humour, que « toutes les réformes entreprises sont en trompe-l'œil ». On pourrait s'attendre par exemple à ce que la directive statutaire des programmes nationaux pour l'enseignement artistique en Angleterre, introduite en 1992 et amendée deux fois par la suite, soit le résultat attendu d'une occasion unique de reconsidérer la philosophie, les buts et les contenus de cette matière à l'aune de ses principes fondamentaux. L'on peut objecter qu'elle n'a pas véritablement infléchi les pratiques préexistantes. Le « trompe-l'œil » a consisté à se contenter de codifier la tradition dominante et bien établie à l'époque. En filigrane dans le *National Curriculum* anglais et dans les spécifications relatives aux examens (et dans une large mesure dans les textes afférents dans l'ensemble du Royaume-Uni), l'on trouve à l'œuvre une approche essentiellement moderniste de l'enseignement et de l'apprentissage de la matière, plongeant ses racines dans deux grandes familles d'idées. La première trouve sa source dans une tradition procédant de l'observation directe (qui remonte à Rousseau et Ruskin) et dans l'accent mis sur les processus, fortement soutenue par l'association des conseillers pédagogiques artistiques dans les années soixante-dix et au début des années quatre-vingts, approuvée par le corps des inspecteurs de Sa Majesté et perpétuée dans les établissements secondaires par les instances d'évaluation. La seconde influence importante provient des modèles de programmes fondés sur les domaines de connaissance qui sont tout d'abord apparus aux États-Unis à la fin des années soixante et qui ont par la suite structuré la mise au point des critères d'évaluation du GCSE⁵ (*General Certificate of Secondary Education*) au milieu des années quatre-vingts. Ces courants, qui font maintenant partie intégrante des programmes et des objectifs d'évaluation, ont convergé dans une approche orthodoxe dans laquelle les élèves, sous la direction attentive de leurs enseignants, font un travail dont le sujet, le style et le concept se résument trop souvent à de simples stéréotypes. Il y a une dizaine d'années, Hughes se plaignait déjà que (...) « nous appliquions encore dans nos écoles des programmes artistiques largement fondés sur des procédures et des pratiques qui remontent au XIX^e siècle, procédures et pratiques qui se cramponnent à une vision confortable et consensuelle de l'art et de ses objectifs. En conséquence, l'enseignement secondaire de l'art et du design en Angleterre et au Pays de Galles est, en général, statique, prudent et prévisible.

5. NdT: équivalent anglais du brevet des collèves.

Une approche limitée aux beaux-arts

La plus grande partie des données figurant dans *School Art : What's in it?* (Qu'entend-on par art à l'école?), le rapport de la Fondation nationale pour la recherche pédagogique (*National Foundation for Educational Research, NFER*), a corroboré ces préoccupations concernant le contenu des programmes artistiques et de design dans de nombreux établissements. Ces recherches identifient différentes caractéristiques dominantes de l'art à l'école, comprenant :

- l'utilisation de la peinture et du dessin comme médium prédominant de l'activité des élèves ;

- l'utilisation de références artistiques du début du XX^e siècle et une utilisation restreinte de références antérieures à 1800 et de la fin du XX^e, ou du début du XXI^e ;

- l'utilisation dominante d'artistes masculins et européens, majoritairement des peintres ;

- l'accent mis sur le développement des compétences de différentes formes d'expression artistiques, comprenant l'utilisation de matériaux, le développement de techniques spécifiques et de capacités à dessiner d'après nature.

On ne trouve que fort peu de traces d'utilisation réelle des TIC (technologies de l'information et de la communication) – une découverte déjà confirmée par le Conseil anglais des arts dans son rapport *Keys to imagination : ICT in art education* (Les clefs de l'imagination : les TIC dans l'éducation artistique), qui concluait que « globalement, les preuves accumulées par tout un panel de sources de recherche brossent un tableau national décevant. Elles ne montrent que peu de progrès véritables dans l'intégration effective des TIC dans l'enseignement artistique et du design dans les écoles, alors même qu'il existe incontestablement des zones où les pratiques pédagogiques sont efficaces, voire inspirées. De plus, les résultats provenant des études des TIC à l'échelle nationale indiquent que la situation, loin de s'améliorer, empire. »

Et ce n'est pas tout. Malgré le changement de l'intitulé de la matière initié en 2000 par l'Agence pour les programmes et les évaluations (*Qualifications and Curriculum Authority, QCA*), qui est passée d'« art » à « art et design », peu d'efforts ont été faits pour freiner son confinement à une approche limitée aux seuls beaux-arts. On ne peut trouver dans les écoles, aujourd'hui, que peu de traces des développements innovants des années soixante-dix et quatre-vingts en matière d'enseignement du design. Une tradition longtemps vivace de l'enseignement des arts est loin d'avoir disparu de l'enseignement de l'art à l'école et dans les départements universitaires de design.

Une culture sclérosante de la performance

Il ne sert à rien de chercher un bouc émissaire responsable de l'état préoccupant du système, mais l'on peut se demander si l'existence même de programmes nationaux et de consignes d'examen de plus en plus détaillées ne tue pas dans l'œuf toute motivation pour explorer de nouvelles approches ou de nouvelles conceptions des programmes d'art et de design. Programmes et consignes tendent à proclamer que le problème du contenu de l'enseignement a été définitivement résolu et qu'il n'est nul besoin de chercher à approfondir la question. L'on s'accorde pour penser, bien sûr, que l'intention initiale n'a jamais été de limiter la portée de la matière, ainsi que cela s'est en effet produit, non plus que d'inhiber la créativité véritable au lieu de la promouvoir. Pendant de nombreuses années, les instances d'évaluation et de régulation ont toujours réagi aux critiques en martelant le truisme que rien, dans les statuts ou les directives d'examen, ne s'oppose à des approches innovantes ou à des activités authentiquement créatrices. Mais ce serait travestir la réalité que de maintenir cette affirmation, aussi exacte soit-elle dans son principe, alors qu'il apparaît de façon aveuglante qu'il y a un sérieux problème de limitation des approches et des contenus sur le terrain.

Au cœur de ce problème, le système d'éducation britannique et ses enjeux ambitieux poussent les enseignants à rechercher des recettes efficaces pour permettre à leurs élèves d'atteindre les objectifs clairement définis de l'Agence pour les programmes et les évaluations. Cette approche produit fréquemment des travaux sans prise de risque sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer pour l'attribution de bonnes notes à l'examen. De nombreux enseignants d'art et de design sont otages de leurs supérieurs puisque le seul indicateur de réussite qui compte véritablement est l'augmentation du pourcentage des notes allant de A à C dans les examens nationaux. Tout cela rapporte : les travaux qui ont été récompensés par le système sont recyclés et ce qui était au début une approche authentiquement créative et innovante se réduit maintenant à une routine, à des clichés répétitifs, voire au pastiche. L'*OFSTED* stigmatise le danger, évident dans certaines écoles dont « (...) le programme dans la dernière partie du niveau seuil 3 se réduit à une simple préparation à l'examen du niveau seuil 4, instituant *de facto* un bridage des études exigées par les programmes nationaux de manière à parfaire un style de cours conduisant inmanquablement au succès à l'examen ». ⁶

À de nombreuses reprises dans le passé, les buts, les valeurs et les contenus de l'enseignement artistique ont été remis en question, mais ce débat essentiel semble désormais avoir cédé le pas à l'acceptation placide du statu quo. Thistlewood a identifié le paradoxe clef des différentes conceptions de

6. *OFSTED* (2005).

l'enseignement de l'art et du design en lice comme « (...) une question de nécessité économique stratégique, [ou] (...) comparable en tous points aux autres arts et humanités et digne en lui-même d'étude désintéressée »⁷. Les priorités, à l'aube du XXI^e siècle, sont floues et portent sur la question de savoir s'il s'agit d'enseignement des arts et du design, d'enseignement portant sur les arts et le design ou l'enseignement par les arts et le design – ou toute autre combinaison des ces trois approches.

En 2000, lors des préparatifs de la dernière révision significative des programmes nationaux anglais, la Société nationale pour l'enseignement de l'art et du design (*National Society for Education in Art and Design, NSEAD*) a mis en place un groupe de travail pour répondre à ces questions. L'une des conséquences a été la publication de *A Manifesto for Art in School* (Un manifeste pour l'art à l'école), ajoutant ainsi dix-neuf contributions pertinentes au débat. Des conférences fort suivies ont été organisées et le Conseil de la *NSEAD* a été invité à rencontrer l'Agence pour les programmes et les évaluations afin de débattre des nouvelles propositions – en vain. Cette révision n'a abouti qu'à un catalogue des versions précédentes du document. Toutefois, le manifeste demeure d'actualité et l'analyse des questions et des suggestions permettant d'aller de l'avant exige un regard neuf, à la lumière des preuves des limitations de la pratique de l'enseignement de l'art et du design dans son ensemble, qui ne cessent de s'accumuler.

UN MOUVEMENT DE RÉACTION

Le manifeste appelait de ses vœux un programme reposant sur des principes célébrant la différence, la pluralité des approches et le développement de l'indépendance d'esprit. Il exigeait une plus grande prise de décision ainsi qu'une reconnaissance accrue des enseignants et de leurs élèves, dans un véritable esprit de consultation, de prise de risques et d'exploitation de toute visée créative. Il faisait valoir que les contenus de l'enseignement artistique et du design devaient être redéfinis pour développer des approches multiples et il mettait l'accent sur l'importance de trouver des façons plus efficaces d'encourager l'innovation. Pour cela, il paraissait logique de reconsidérer de manière radicale les modes d'évaluation ainsi que les consignes statutaires du programme national.

L'on a suggéré qu'il fallait bien davantage d'investissement dans la mise au point de programmes innovants et créatifs qui aient clairement pour objectif de développer des approches nouvelles et rigoureuses ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces. Il fallait également remettre à plat les formations initiale et professionnelle des enseignants pour leur donner les points d'appui théoriques et philosophiques essentiels à leur pratique et pour

7. Thistlewood (1992).

leur donner les capacités et la confiance nécessaires pour incarner et pour promouvoir la prise de risque, le questionnement personnel ainsi que l'action et la réflexion créatives tout au long de leur carrière.

C'est seulement alors que les valeurs fondamentales de l'art et du design auraient une occasion réaliste de coïncider avec les intérêts présents et futurs des élèves et de la société toute entière, d'une façon qui soit porteuse de sens, à la fois pour la matière et pour l'individu.

Ancrer l'éducation artistique dans les enjeux de la société

Au cours des cinq dernières années, bien que le programme national portant sur l'art et le design n'ait pas fait l'objet de retouches, il y a eu quelques développements encourageants. À l'heure où nous écrivons (avril 2006), l'Agence pour les programmes et les évaluations modifie profondément les spécifications et les critères d'évaluation des examens du *GCSE* et du *GCE*⁸. Tout porte à croire que le résultat sera beaucoup plus en phase avec la matière, en mettant davantage l'accent sur la mise en place d'un portfolio faisant apparaître le processus d'évolution de l'élève comme principal instrument d'évaluation.

À une époque, la rhétorique des hommes politiques, jusqu'au premier ministre britannique lui-même, a privilégié l'impératif de création. Tony Blair affirme que « notre but doit être de créer une nation où les talents créatifs des gens sont utilisés pour construire une vraie économie d'entreprise pour le vingt-et-unième siècle, où s'affrontent les cerveaux et non les muscles »⁹. Des signes de changement sont perceptibles – l'une des raisons de ce changement étant un puissant impératif économique. Le site web du ministère des Médias, de la Culture et des Sports¹⁰ fait apparaître des statistiques révélatrices, comme la croissance rapide des industries de création et leur contribution à l'équilibre de la balance commerciale et à l'emploi global (création d'environ deux millions d'emplois), représentant un secteur d'activité regroupant plus de sept pour cent des entreprises du Royaume-Uni, qui a prospéré deux fois plus vite que n'importe quel autre au cours des dix dernières années. Compte tenu de l'importance financière capitale de ces développements, la seule surprise provient peut-être du temps qu'il a fallu au gouvernement pour se rendre compte des implications de tout cela sur l'enseignement et de l'importance de mettre l'accent sur la créativité tout au long du cursus scolaire !

L'une des conséquences est le projet *Creative Partnerships* (Partenariats créatifs)¹¹ ou *CP* qui, jusqu'à présent, a injecté plus de 130 millions de livres

8. *GCE* : équivalent du baccalauréat.

9. Blair (1999).

10. *DCMS* (2005).

11. *Creative Partnerships* (2006).

(200 millions d'euros), principalement pour l'enseignement artistique dans les écoles. Ces CP cherchent à donner aux enfants anglais d'âge scolaire l'occasion de développer leur créativité lors de l'apprentissage et de participer à des activités culturelles de la plus haute qualité. Leur but est de mettre en place de véritables partenariats pour permettre le développement de projets qui reflètent les intérêts, les spécialités et la vision commune des participants.

L'on dit souvent que le Royaume-Uni est un foyer de création, qui produit quelques-uns des meilleurs designers, artistes, musiciens et théoriciens de la créativité au monde. L'idée sous-jacente à ces CP est toute simple : « être l'âme même du *National Curriculum* (en sciences comme en art) et enrichir la vie de l'école en faisant le meilleur usage possible de la richesse que représente la créativité au Royaume-Uni ».

D'autres initiatives marquantes comprennent l'*Artsmark*¹² qui reconnaît et récompense plus de trois mille écoles anglaises qui se consacrent à l'ensemble des disciplines artistiques – musique, danse, art dramatique, art et design. Il s'agit d'un plan de reconnaissance des compétences à l'échelle nationale, présidé par le Conseil anglais des arts, prévoyant trois niveaux de récompense après un processus d'admission, d'évaluation et de validation. Il se fixe pour objectif d'encourager les écoles à élargir la palette des arts mis à disposition des élèves et de faire progresser le niveau en matière d'enseignement artistique. De même, *Artsmark* valide, promeut et diffuse les méthodes d'enseignement ayant fait leurs preuves quant à la manière de traiter l'art dans les pratiques éducatives. Il donne aux jeunes des écoles davantage de possibilités d'accéder à l'art. Enfin, il encourage les écoles, les artistes et les organisations artistiques à travailler de concert.

*Arts Award*¹³ récemment mis en place par le Conseil anglais des arts est le premier projet national à reconnaître l'émergence de jeunes artistes et de jeunes chefs de file, rendant hommage à leurs progrès en matière de créativité et non à leurs seules compétences artistiques.

Drawing Power, campagne nationale pour le dessin, met plus particulièrement l'accent sur le dessin à l'école, par l'intermédiaire de son programme éducatif¹⁴ qui travaille avec des écoles et d'autres structures pour montrer comment le dessin peut épauler l'enseignement et l'apprentissage tout au long de la scolarité, dans de nombreux contextes culturels. Cette démarche est sous-tendue par la conviction que le dessin est capable de développer des aptitudes en matière de perception, de communication et d'invention, transférables à n'importe quel autre sujet et fort utiles dans de nombreux autres contextes éducatifs. *Drawing Power* a publié un certain nombre de fascicules

12. NdT : mot-valise rappelant la structure du mot *benchmark* et que l'on peut traduire approximativement par « banc d'essai des arts ».

13. *Arts Award* (2006).

14. *Drawing Power* (2006).

utiles sur les différents aspects du dessin à l'école. Ils sont disponibles (ainsi qu'un grand nombre d'autres ressources éducatives concernant les arts et le design) auprès de la librairie en ligne de la *NSEAD*.¹⁵

À l'heure actuelle, le gouvernement insiste auprès des enseignants sur l'importance des connaissances associées à chaque discipline et sur la nécessité de maintenir cette tendance. Il soutient le travail des associations regroupant les enseignants d'une même discipline, telles que la *NSEAD*, tout spécialement en finançant pour partie les structures de formation professionnelle. Par exemple, le très innovant *Artist Teacher Scheme*¹⁶ (Plan Enseignants Artistes), fruit d'une collaboration entre la Société, les galeries d'art contemporain et les institutions de l'enseignement supérieur. Ce projet vise à permettre aux enseignants artistes d'évaluer et de développer leur pratique créative individuelle à l'aune des plus hautes instances de la pratique artistique contemporaine, celle des institutions d'enseignement supérieur, des musées et des galeries. Ceux qui souhaitent s'engager dans cette voie peuvent suivre un *master*. Le projet cherche à améliorer de façon significative les normes, l'enseignement et l'apprentissage de l'art et du design dans les écoles et les universités. Ses buts, ambitieux, s'articulent autour des points suivants :

- élargir l'accès aux centres universitaires spécialisés en art et en design et fournir une formation continue rigoureuse portant sur la discipline concernée; si nécessaire, donner aux enseignants artistes une formation universitaire de troisième cycle pour leur permettre d'amener leur pratique professionnelle au plus haut niveau possible;

- mettre en valeur l'environnement de recherche de l'art et du design dans les structures universitaires, et développer plus avant une véritable culture de la recherche dans les musées et les galeries d'art en renforçant l'utilisation des expositions d'arts visuels comme ressources pour l'enseignement et les études de troisième cycle;

- favoriser les rencontres et les occasions, créer de nouveaux liens pérennes entre artistes, musées, galeries et enseignement formalisé et parvenir à une reconnaissance des liens évidents qui existent entre la pratique contemporaine et le rôle des musées et des galeries dans la mise au point du programme scolaire et dans la pédagogie;

- développer l'accès aux organisations et aux institutions d'art, aux galeries et aux musées, aux ateliers d'artistes et aux artistes eux-mêmes, avec l'avantage à long terme de créer une communauté plus informée d'enseignants artistes.

*Making It Work*¹⁷ (Faire en sorte que ça marche) crée le contexte nécessaire pour que les arts contemporains soient pratiqués, appréciés et

15. *NSEAD Bookshop*.

16. *Artist teacher Scheme* (2006).

17. *Making It Work* (2006).

compris lors du processus éducatif. Ce projet remplit cette fonction de diverses façons, par l'argumentation, les projets et les partenariats et, lorsque c'est possible, en mobilisant des artisans professionnels ainsi que leur œuvre. Il vise à fournir un programme de formation continue aux enseignants, aux artisans et aux éducateurs du domaine culturel, et à promouvoir le rôle de l'artisanat dans l'enseignement et son efficacité comme vecteur d'intégration sociale et de diversité culturelle.

Le projet *Embedding ICT in Art and Design*¹⁸ (intégrer les techniques de la communication et de l'information dans l'art et le design) postule que les TIC donnent accès à un éventail extraordinaire de nouvelles ressources et offrent des moyens puissants et dynamiques de communication et d'expression visuelles, pouvant potentiellement atteindre un nouveau public et offrir de nouvelles opportunités de travailler de façon collective. La nécessité de disposer d'aptitudes à produire du sens à partir de stimuli visuels qui soient à la fois développées et sophistiquées, ainsi que la compréhension de l'utilisation de la technologie numérique dans les industries de création, que ce soit dans l'enseignement, les divertissements, les loisirs ou le monde du travail, fournira la plupart des compétences essentielles à la vie dans l'avenir. En particulier, l'utilisation des TIC en matière d'art et de design permet aux élèves :

- d'avoir accès aux œuvres d'art et aux artefacts transculturels passés et présents, sur une échelle globale, par la visite de galeries virtuelles sur Internet ;
- de disposer de toute une gamme nouvelle d'occasions de développer leurs propres idées de façon expérimentale, et de prendre des risques en matière de création ;
- de découvrir leur potentiel créatif en s'engageant dans différentes sortes d'activités ;
- de redéfinir, de parfaire et de modifier leur œuvre en marche, qu'elle soit bi- ou tridimensionnelle ;
- de travailler avec d'autres (pairs, enseignants, experts, etc.) afin de développer leurs idées ;
- de partager leurs idées (et de promouvoir leur école) avec un large public de pairs, de collègues, de parents et de futurs parents ;
- de développer leur travail dans toutes les directions qu'autorise la matière qu'ils enseignent.

L'impact de ces initiatives ne manquera pas d'être variable, principalement parce que leur répartition géographique est si irrégulière (ainsi, le projet *Creative Partnerships* ne fonctionne qu'auprès d'un tiers environ des LEA, les instances locales d'éducation en Angleterre). On insiste beaucoup sur la nécessité de continuer à élever les normes d'enseignement et d'apprentissage

18. *ICT in Art and Design* (2006).

mais celles-ci sont difficiles à évaluer – par exemple, l'amélioration du taux de réussite aux examens directement imputable à ces programmes. Cependant, le soutien sans précédent du gouvernement apporté à l'enseignement artistique doit contribuer à remonter le moral et l'enthousiasme des enseignants des disciplines artistiques – du moins de ceux qui ont la chance d'être concernés.



Réflexion faite, les rapports de l'*OFTSED* et de la *NFER* susmentionnés n'insistaient pas tant sur le débat que sur le simple compte rendu de ces différents points. Le premier fait référence aux normes d'enseignement, le second, aux contenus. Il est bien sûr parfaitement possible de bien enseigner des choses fausses! Une autre étude¹⁹ a montré que les enseignants d'art et de design ont souvent un bon rapport empathique avec leurs élèves et qu'ils sont enclins à encourager l'estime de soi au travers de leur enseignement, mais ceci n'est pas une raison suffisante pour justifier l'existence et les développements futurs de cette matière. L'*OFSTED* fait remarquer que «les élèves font preuve d'une attitude positive envers cette discipline, qu'ils manifestent un intérêt dépassant le strict cadre du cours et qu'ils réussissent bien dans les autres matières». L'art et le design sont l'une des matières artistiques les plus populaires à l'école en termes de choix parmi les options du programme au niveau seuil 4 – et cet état de fait n'a pas changé de manière significative avec l'introduction du National Curriculum, comme le prouve le nombre d'élèves se présentant à l'examen chaque année. Comme les autres matières artistiques, elle séduit davantage les filles que les garçons et se trouve au cinquième rang en termes de popularité et de plaisir procuré. Toutefois, et de manière significative, plus de soixante pour cent des élèves considèrent encore à la fin du niveau seuil 3 qu'elle ne concerne pas vraiment leurs projets d'avenir, et ils mettent fin à ces études à l'âge de quatorze ans.

Il va de soi qu'il existe des normes pédagogiques raisonnables parmi les enseignants d'art et de design, et les élèves apprécient cette matière : c'est son contenu qu'il faut changer, pour correspondre davantage aux besoins des élèves et de la société du vingt-et-unième siècle. S'il est exact que l'on peut se réjouir de l'existence de points positifs saillants en matière d'enseignement artistique et de design en Angleterre, il est grand temps de faire face à nos responsabilités et de procéder à cette action si peu britannique : réévaluer cette discipline de fond en comble pour lui permettre d'entrer de plain-pied dans le vingt-et-unième siècle.

19. Harland *et al.* (2000).

BIBLIOGRAPHIE

- Artist Teacher Scheme <http://www.nsead.org/cpd/ats.aspx> (consulté le 24 avril 2006).
- Arts Award <http://www.artsaward.org.uk/site/> (consulté le 25 avril 2006).
- Arts Council England (2004) *Keys to imagination : ICT in art education*, http://www.artscouncil.org.uk/information/publication_detail.php?rid=0&browse=recent&id=361, (consulté le 14 avril 2005).
- Artsmark <http://www.artscouncil.org.uk/artsmark/> (consulté le 25 avril 2006).
- BLAIR A. in NACCCE (1999): *All Our Futures : Creativity, Culture and Education*, London : Department for Education and Employment, note 1.
- Creative Partnerships <http://www.creative-partnerships.com> (consulté le 24 avril 2006).
- DfEE (2000): *The National Curriculum for England*, London : Department for Education and Employment.
- Department of Culture Media and Sport www.culture.gov.uk (consulté le 11 mai 2005).
- DOWNING D. & WATSON R. (2004): *School art : what's in it?*, Slough : NFER.
- Drawing Power (the education programme of the national Campaign for Drawing) <http://www.drawingpower.org.uk/menu2.htm> (consulté le 24 avril 2006).
- FIELD D. (1970): "Change in Art Education", London : Routledge & Kegan Paul.
- Sites du gouvernement consultés le 19 avril 2006 : <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education>; <http://new.wales.gov.uk/topics/educationandskills/?lang=en>; <http://www.deni.gov.uk/>
- HARLAND J., KINDER K. ET HARTLEY K. (1995): *Arts in their View : A study of youth participation in the arts*, Slough : NFER.
- HARLAND J., KINDER K., LORD P., STOTT A., SCHAGEN I. & HAYNES J. (2000) *Arts Education in Secondary Schools : Effects and Effectiveness*, Slough : NFER.
- HUGHES A. (1998): *Reconceptualising the Art Curriculum*, Journal of Art & Design Education 17 : 1, pp. 41-49, Oxford, Blackwell.
- ICT in Art and Design <http://www.nsead.org/addict/index.aspx> (consulté le 24 avril 2006).
- LANDOWSKI L., (1995): *Le Monde de l'éducation*, n° 228.
- Making it work <http://www.makingitwork.org.uk> (consulté le 24 avril 2006).
- MASON R. & IWANO M., (1995): *National Survey of Art and Design & Technology Curricula and Courses at Key stages 3 and 4 in England and Wales*, London : University of Surrey Roehampton.
- National Curriculum : <http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6016> (consulté le 24 avril 2006).
- National Curriculum on-line (art & design) : <http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6004&Subject/@id=3787> (consulté le 24 avril 2006).
- NSEAD <http://www.nsead.org/publications>

OFSTED (2005) *OFSTED subject reports 2003/04 : Art & design in secondary schools*: http://www.ofsted.gov.uk/publications/annualreport0304/subject_report (consulté le 14 avril 2005).

QCA, 14-19 *learning*: http://www.qca.org.uk/14-19/exams-process/120_whos-who.htm (consulté le 24 avril 2006)

QCA, *National Qualifications Framework* : <http://www.qca.org.uk/493.html> (consulté le 24 avril 2006).

ROSS M. & KAMBA M. (1998): «State of the Arts», *Journal of Art & Design Education* 17 : 2, pp. 197-200, Oxford, Blackwell.

SWIFT J. & STEERS J. (1999): «A Manifesto for Art in Schools», in *Directions, Journal of Art & Design Education* 18 : 1, pp. 7-14, Oxford, Blackwell.

THISTLEWOOD D. (1992): *Histories of Art and Design Education* : Cole to Coldstream, Harlow : Longman & NSEAD, p. 8.

Universités et institutes supérieures d'enseignement : <http://www.ucas.ac.uk> (consulté le 24 avril 2006).